

Recenti sviluppi nell'educazione letteraria

Paolo E. Balboni

Abstract

The first Minister of Education of the Kingdom of Italy in 1861 was Francesco De Santis, the author of the first «History of Italian Literature»: he shaped the notion of literary education for the Italian school — a notion still in use after 140 years. According to his vision, teaching literature meant teaching the history of literature. This vision has been upset in the late 1980s in the teaching of foreign literatures (compulsory in the final three years of «Licei»); teaching literature means teaching how to read literary texts, how to detect and criticize their «literaryness», how to connect them to the production of the author and to the social and cultural setting of the times. This approach to the text, rather than to the author, is spreading slowly in the teaching of Italian Literature in schools.

Negli anni ottanta si è imposto nell'insegnamento delle lingue straniere in Italia un cambiamento radicale nella prospettiva dell'insegnamento della letteratura: dalla storia letteraria la focalizzazione si è spostata sul testo letterario, sulla sua specificità. Dapprima questa rivoluzione copernicana ha radicalizzato le posizioni, per cui molti insegnanti hanno cominciato ad ignorare decisamente la storia letteraria; poi la considerazione del rapporto essenziale e necessario tra un testo ed il contesto culturale che ne ha visto la genesi si è imposta, per cui la storia letteraria è ricomparsa, ma come punto di arrivo, come contestualizzazione culturale dei testi analizzati.

I Piani di Studio per la Scuola Superiore del 1986 e, poi, i conseguenti «Programmi Brocca» per la scuola superiore hanno sancito questa evoluzione, proponendola anche per la letteratura italiana e per quella delle lingue classiche.

Nel 1996 si sono avuti i primi esami di maturità d'italiano con questa prospettiva che va dal testo al contesto (prospettiva già accettata alla maturità per le lingue straniere dal 1981!) per cui accanto al tradizionale tema gli studenti dei corsi sperimentali (gli unici in cui sono attuati i programmi Brocca) hanno trovato la possibilità di analizzare, commentare e contestualizzare una poesia di Pascoli.

In questo intervento intendiamo descrivere i nuovi sviluppi che sta assumendo l'educazione letteraria e, di conseguenza, la didattica della letteratura, partendo da una definizione di quello che intendiamo per testo «letterario».

VISIT...

LANZAROTE
Caliente.COM

Il testo letterario

Nella percezione diffusa, un testo è «letterario» perché è incluso nelle varie storie della letteratura (ma i testi di Machiavelli o Galileo sono «letterari»?) o perché è pubblicato in collane letterarie (ma i vari libri sulle *Formiche nel loro piccolo...* sono «letterari»?). Si delega, in altre parole, al critico o all'editore la scelta di cosa sia letterario e cosa non. Al contrario, la capacità di qualificare e classificare i testi e, quindi, di individuare un testo letterario (e scientifico, e istruttivo, e speculativo, ecc.) è inclusa nella *competenza testuale*, parte essenziale della competenza comunicativa, che rappresenta una delle mete glottodidattiche dell'educazione linguistica (cfr. Balboni-Luise, 1994).

Si vedranno anzitutto le caratteristiche che rendono un testo letterario, tenendo comunque presente che la letterarietà della forma non garantisce che quel testo abbia un posto nella storia letteraria o possenga valore artistico.

In un testo letterario, secondo l'impianto funzionale di Roman Jakobson, l'attenzione dell'emittente si focalizza sull'aspetto formale. L'aspetto qualificante della letterarietà è il distacco dalla lingua d'uso quotidiano, l'innovazione, la reinvenzione, la rottura del linguaggio (come asseriscono le avanguardie).

Il russo Jakobson, negli anni cinquanta, definiva la sua «funzione poetica» facendo forza sulle teorie di altri studiosi russi, da Tomasevski (la cui *Teoria della letteratura* è del 1928) a Todorov. Ma non esprimeva concetti nuovissimi.

Alexander Pope agli inizi del Settecento scriveva che l'arte, pur avendo come oggetto la «natura» (nel senso di: «ciò che avviene nel mondo»), riguarda *what oft was thought, but neer so well express't* («ciò che spesso è stato pensato, ma mai così ben espresso»).

Pochi anni dopo Henry Fielding, introducendo il suo «realistico» *Tom Jones*, propone una metafora illuminante: la letterarietà corrisponde all'attenzione posta nella cottura, nel condimento e nel modo di servire un cervo cacciato dal lord: la parte frettolosamente arrostita per i servi è banalmente quotidiana (è funzionale al nutrimento, e ciò basta), mentre la parte dello stesso cervo preparata per il signore e per i suoi ospiti non solo nutre ma dà piacere, ha una funzione estetica. La stessa differenza intercorre tra comunicazione quotidiana e testo letterario.

Vediamo ora in cosa consiste la «letterarietà». La lingua è governata da grammatiche che ne regolano la forma fonologica, grafica, morfosintattica, lessicale, testuale, socio-pragmatica, nonché il rapporto con la cultura di appartenenza e quello con gli altri codici a disposizione dell'uomo. Le deviazioni, gli scarti, le innovazioni, le rotture nella forma letteraria possono dunque avvenire a questi vari livelli:

- a) *scarti fonologici*, quali la rima, il ritmo, le allitterazioni — caratteristiche tipiche della poesia (parlata o cantata) ma non limitate ad essa, se si pensa che la cura fonologica è essenziale per i testi teatrali ed è presente anche in molta prosa;

- b) *scarti di ordine grafico*: sono propri della poesia e rimandano anzitutto alla scansione in versi, ma anche ai *calligrammes*, alla poesia visiva, ecc.
- c) *devianze morfosintattiche*, che vanno dalla scelta paratattica totale di scrittori come Sciascia, che fondano la loro scrittura sulla coordinazione, alla scelta ipotattica basata sulla subordinazione, come in Manzoni, o al superamento della morfosintassi come in Tondelli o Brizzi; rientrano in questa categoria anche scelte di natura sociolinguistica, come il privilegio accordato alle varietà basate sul passato remoto o a quelle sul passato prossimo (scelta qualificante per un narratore!); oppure le scelte più o meno «puristiche», quali l'uso del periodo ipotetico classico («se lo avessi saputo non sarei venuto») o di quello oggi più diffuso («se lo sapevo non venivo»); oppure l'uso di sostantivi con funzioni verbali, ecc.
- d) le *deviazioni lessicali* sono le più evidenti, insieme a quelle fonologiche: si tratta di meccanismi propri della letterarietà, quali le figure retoriche (metafora, metonimia, sineddoche, litote, ossimoro, ecc.) e la neologizzazione, l'invenzione di parole. Spesso è proprio sul piano lessicale che si gioca l'innovazione di un testo letterario rispetto a quelli precedenti — si pensi ai «lupini» di Verga, per una scelta antimanzoniana;
- e) gli *scarti testuali* sono di due tipi: da un lato si ha la presenza di *generi letterari*, d'altro canto ogni testo — pur appartenendo a un genere — può aderire ad esso oppure può introdurre innovazioni: basti pensare a quanti antiromanzi, non-romanzi, post-romanzi sono stati proposti in questi decenni. All'interno di ogni genere si hanno classificazioni basate sulle caratteristiche formali (romanzo epistolare, romanzo dialogato, romanzo con flusso di coscienza, romanzo realistico, ecc.) o sulle caratteristiche testuali: un testo narrativo, ad esempio, può essere in prima o terza persona; può avere un autore onnisciente o basarsi sul punto di vista circoscritto, ecc.
- f) le *deviazioni alla grammatica sociolinguistica* presenti nella tradizione sono di tre tipi basilari: anzitutto si trova la scelta della lingua, fondamentale in un'Italia bilingue: i contadini-operai manzoniani che parlano in toscano da un lato, e i ragazzi di vita di Pasolini che usano il romanesco rappresentano due scelte egualmente innovative rispetto al contesto in cui quei testi nacquero; c'è poi la scelta di restare più o meno vicini alla koinè standard: la scelta di «lupini» ad opera di Verga era tanto più dirompente quanto più si ampliava la Questione della Lingua; in terzo luogo, troviamo il problema della scelta di registro, che si realizza sia in termini morfosintattici (vedi sopra) sia in termini lessicali, certo più appariscenti: si pensi alla carica innovativa dei primi testi che introdussero l'uso delle «parolacce», con un effetto che ormai non viene percepito se non si colloca l'opera nel suo contesto; a questo livello troviamo anche la scelta di varietà arcaiche, di commistioni di tecnicismi e linguaggio fantastico, e così via;
- g) *pragmatica*: un testo di Beckett o di Ionesco o di Pinter non rispetta certo le regole della grammatica pragmatica, che governa l'uso sociale della lin-

gua, così come non le rispetta un monologo di Bergonzoni. Ma in questi casi la rottura è evidente; meno appariscente è invece l'astrattezza pragmatica di tanta letteratura in apparenza «realistica», in cui l'apparente adesione dei dialoghi alle regole d'uso quotidiano è raggiunta attraverso meccanismi linguistici molto diversi da quelli che risultano come tipici del parlato dagli studi specifici sul tema.

Testo letterario e letteratura

Come accennato in apertura, il fatto che un testo abbia caratteristiche letterarie non significa che esso sia «letteratura» nell'accezione consueta del termine, la pubblicità è giocata su scarti uguali a quelli visti sopra, ma non è letteratura, come non lo sono le folgoranti prestidigitazioni linguistiche di Alessandro Bergonzoni o gli aforismi di Paolo Poli; né sono letteratura testi in rima baciata come le canzoni di Jovanotti o gli slogan delle manifestazioni sindacali.

Una caratteristica qualificante, a nostro avviso, perché un testo possa essere preso in considerazione come contributo alla storia della letteratura di un paese o di una lingua è la sua finalità letteraria, *cioè il fatto che l'autore abbia intenzione di comporre un testo letterario e che persegua tale scopo specifico attraverso una serie coerente e consapevole di scelte fonologiche, grafemiche, lessicali, ecc.*

A tale scopo estetico si affiancano di solito altri scopi, di carattere filosofico, religioso, politico: il letterato non solo usa la lingua in maniera letteraria, ma lo fa per esprimere meglio «quanto spesso fu pensato e mai così ben espresso», come diceva Pope nella citazione che abbiamo riportato nel primo paragrafo.

Queste riflessioni, che sono proprie della teoria della letteratura, non possono essere approfondite in questa sede; è d'altro canto un fatto che spesso nella prassi didattica questa riflessione non solo non è esplicitata, ma è assente: si propone Leopardi perché si è sempre proposto Leopardi (prassi che delega la scelta all'autore del testo in adozione) o si propone il pensiero di Leopardi, ritenuto formativo, senza approfondire la riflessione sul valore aggiunto della forma leopardiana rispetto al *pensiero* di Schopenhauer.

Lo studente e il testo letterario

L'allievo (quello della scuola elementare come quello della quinta superiore) appartiene ad una «specie» che, sulla scia dell'*homo faber*, dell'*homo loquens* e dell'*homo oeconomicus*, chiameremo per comodità metaforica di discorso *homo litteratus*. In altre parole: chiunque cresca nella società odierna si trova ad essere parte di una tradizione che da alcune migliaia di anni narra le proprie storie e riveste le proprie riflessioni con la forma delle strutture letterarie da *Gilgamesh* alla *Bibbia*, dall'*Iliade* alle mille leggende della tradizione orale.

Quando giunge alla prima elementare l'allievo ha già trascorso ore e ore della propria vita esposto a testi letterari; non sa ancora esprimere su di essi

un giudizio critico (a parte «questo testo mi piace» oppure «non mi piace») e non ha alcuna forma di metacompetenza.

Considerare la letteratura o, quanto meno, i testi letterari come una realtà che fa parte della vita quotidiana di ogni persona e non come una attività prettamente scolastica significa semplicemente prendere atto della realtà dei fatti: si pensi alle ore che un ragazzo trascorre con le cuffie, ascoltando testi letterari in forma poetica supportata da musica; si considerino le ore trascorse ogni giorno fruendo di testi narrativi audiovisivi (film, cartoni animati, ecc.); si consideri la quantità di spot e di slogan basati su giochi di lingua che ogni giorno gli vengono proposti, nonché le integrazioni multimediali dei videoclip, le favole della nonna, le conte per decidere chi «è sotto» durante una gara a nascondino.

I testi letterari sono parte dell'esperienza quotidiana, non sono una proposta della scuola. A questa compete integrare l'esperienza dell'*homo litteratus*, proponendo forme di testo letterario meno consuete nell'esperienza quotidiana, e contribuendo alla nascita di un senso critico, cioè della capacità di aggiungere, come dice Halliday, alla frase «mi piace» / «non mi piace» anche la spiegazione «perché...».

Ma come interessare un ragazzo alla letteratura? La risposta tradizionale è:

- «perché lo si è sempre fatto»,
- «perché è previsto dai programmi»,
- «perché la letteratura nobilita l'uomo»,
- «perché la letteratura è bella»

e via rispondendo, con alcune banalità o con affermazioni non spiegate (perché è bella? in che cosa consiste la bellezza?).

Tuttavia c'è una risposta ancor più diffusa — e mai espressa per la brutalità che essa contiene:

- «perché se non studi letteratura io, professore di letteratura, ti boccio». È una risposta che, dal punto di vista psicopedagogico, non ha bisogno di commenti.

Si deve passare da una risposta «violenta» ad una risposta generatrice di comportamento per il futuro, per far sì che il contatto critico e consapevole con il testo letterario non sia limitato alle poche ore degli infelici anni di scuola, ma divenga un comportamento abituale, un abito mentale.

Le tre principali motivazioni umane sono legate al piacere, al bisogno, al dovere.

Il dovere rappresenta una motivazione *temporanea* e caduca; il bisogno è un'altra grande fonte di comportamento umano. Soddisfatto il bisogno, tuttavia, i comportamenti da esso indotti cessano. Quindi *non è una motivazione stabile*. È tuttavia possibile educare una persona a vedere, provare, sentire bisogni non immediatamente evidenti: e i bisogni che vengono soddisfatti dalla letteratura sono di questa natura.

La letteratura soddisfa, da un lato, il bisogno di comprendere «chi siamo, da dove veniamo, dove andiamo», per riprendere una frase detta mille volte — abbiamo bisogno di capire la vita, l'amore, la sessualità, il senso del potere, della giustizia, ecc. — ma sono in realtà i grandi temi che ossessionano la vita di ogni ragazzo, il quale cerca di rispondervi con i suoi mezzi e con la discussione con gli amici, seduto su un motorino o appoggiato a un muretto. E sono anche i temi di cui, da millenni, tratta la letteratura. Dall'altro lato, la letteratura soddisfa il bisogno di piacere. Piacere di evasione nella trama di un romanzo di fantascienza. Piacere di esorcizzare le proprie paure vedendole rappresentare sulla scena/schermo. Piacere di piangere per l'amore infelice del protagonista di un romanzo. Piacere della paura per quanto potrà succedere all'eroe. Piacere nel vedere il cattivo punito. E poi piaceri di forma: una trama costruita come Forsyth sa costruirla, un dialogo brillante come quelli di Woody Allen, una descrizione o una inquadratura perfette, una metafora bruciante, un'invenzione linguistica impreveduta.

Si tratta di una *motivazione stabile*, che si nutre da sé. Provato il piacere di un buon testo (oppure canzone, film, commedia, romanzo, ecc.), si scopre una forma di piacere che richiede solo l'abilità di lettura e che costa solo il proprio tempo.

Approcci, metodi, tecniche e tecnologie per il lavoro sul testo letterario

L'educazione letteraria, nella tradizione dell'insegnamento dell'italiano, significa essenzialmente insegnamento della storia culturale, al cui interno si accentua quella letteraria, intesa come analisi dei movimenti letterari e degli autori che li hanno incarnati, (precisamente: delle loro biografie, opere, qualche testo); l'insegnamento dell'abilità di lettura dei testi letterari (cioè di analisi di ciò che li rende «letterari») è secondario.

Stando a quanto scritto nei primi paragrafi, tuttavia, l'insegnamento letterario non può collocarsi solo sul piano storico, ma solo su una teoria della letteratura condivisa tra gli insegnanti e una teoria dell'educazione letteraria altrettanto condivisa

- educazione letteraria come scoperta della necessità di essere *homo litteratus* capace di giudizio critico in una società che ci porta a passare ogni giorno varie ore a contatto con testi letterari: canzoni, film, fumetti, romanzi, teatro, ecc.;
- educazione letteraria come introduzione alla lettura di testi letterari, finalizzata sia all'analisi critica, sia al perseguimento del piacere letterario, sia alla soddisfazione di bisogni esistenziali, che da secoli trovano nella letteratura luogo elettivo di discussione;
- educazione letteraria come intelligente (da *inter legere*) capacità di collocare ogni testo nel suo contesto e di collegarlo poi con il nostro contesto, per vedere che cosa oggi esso sia ancora in grado di offrire, in termini di piacere e di riflessione.

Questi tre assi portanti costituiscono quello che intendiamo per «*approccio*» alla didattica letteraria, ma esso ha bisogno di concretizzarsi in un *metodo*, cioè in un sistema coerente di procedure didattiche, di tecniche di classe.

Un metodo didattico si basa anzitutto sulla scelta di un percorso: si parte da x per arrivare a y. Il punto di partenza, stante tutto quanto è stato proposto nei paragrafi precedenti, non può essere che il testo — uno o più testi legati, a seconda del tipo di percorso. È escluso, in quanto incongruo con le premesse, un percorso che parta dal contesto storico-culturale, muova da questo al movimento letterario, poi all'autore e infine cerchi in qualche testo la conferma di quanto spiegato in precedenza. È lo stesso percorso che muove dalla spiegazione della grammatica teorica per poi giungere a qualche frasezza esemplificativa o esercitativa: è un percorso che non genera comportamenti per la vita, ma solo per la scuola.

Il percorso normale di un fruitore di letteratura (o di musica, cinema, ecc.) è quello che prende le mosse dal contatto con un testo — che forse sarà composto nel 2023, quando i nostri allievi saranno persone mature in cerca di evasione dal o di riflessione sul vivere quotidiano e che avranno, come bagaglio, quello che gli abbiamo dato in una decina di anni di scuola.

Se il testo è buono nasce un interesse per l'autore, quanto meno per potersene procurare altri libri.

Nato poi l'interesse per l'autore, se ne osserva l'evoluzione: «i primi libri (dischi, film...) erano splendidi; poi è divenuto ripetitivo, commerciale; ma ha avuto, in questi ultimi anni, un sussulto di orgoglio, ha ricominciato a lavorare bene...».

Infine, la vicenda artistica e biografica di un autore (o cantante, regista, pittore, musicista, architetto, ecc.): il discorso si fa interdisciplinare con ogni materia dell'area espressivo-filosofica) viene collocata nel contesto, nella storia della letteratura attuale («È uno dei minimalisti americani che amo tanto. Cercherò qualche libro di altri minimalisti») e poi nella storia culturale di un popolo.

Come impostare un'unità didattica che rispetti queste premesse? Quanto al principio che governa la scelta dei testi le unità didattiche possono essere basate su:

1. Tema

Si tratta di argomenti psicologicamente rilevanti per dei (pre)adolescenti: l'amore, la morte, la guerra, la posizione della donna, ecc.

Ne derivano unità che possono essere basate su interessi presenti nel gruppo-classe o su eventi di cui molto si parla o su cui ci si interroga: una discussione sulla droga può portare ad un'unità didattica che includa le visioni di Coleridge, il vino di Baudelaire, l'ultima sigaretta di Zeno, il cibo-droga di Trimalcione, le canzoni rock e reggae sul tema... In tal caso, i testi possono essere affidati a diversi insegnanti oppure organizzati dallo stesso docente in ordine cronologico inverso (dai più moderni al recupero via

via più profondo dello spessore diacronico: dalla donna-oggetto delle canzoni d'oggi, alla donna libera di Sibilla Aleramo, alla donna-vittima manzoniana (vittima Gertrude, vittima Lucia, ma vittime per quanto furbette anche Agnese e Perpetua), alla donna-demone di Ariosto, alla donna-angelo di Dante.

2. *Genere letterario*

Questo tipo di unità didattica non è particolarmente motivante a meno che non si prendano le mosse da un tipo di testi cui gli allievi sono interessati, per esplorarne alcune regole costitutive e vedere come esse si applichino alle diverse varianti; in altre parole, se si vuole approfondire la natura del testo narrativo (ad esempio, le diverse persone narranti, la strutturazione lineare oppure con flashbacks, l'autore come fonte onnisciente o come semplice trascrittore di fatti, ecc.) converrà prendere le mosse da film e canzoni e da essi muovere a testi letterari scritti.

3. *Autore*

Si tratta delle unità tradizionali, impostate però secondo il percorso che va dal testo all'autore al contesto.

4. *Gruppo, movimento, periodo*

Vedi sopra.

Le tecniche per l'educazione letteraria coincidono, almeno nelle fasi di lettura, con quelle per l'educazione linguistica *tout court*. Allo stesso modo, le tecniche per le fasi conclusive dell'analisi di ogni testo e per la riflessione complessiva sono le stesse viste in sede di discussione sull'educazione linguistica (riassunti, composizioni, commenti, role-play letterari, interviste impossibili, ecc.).

Per il resto, le tecniche specifiche per la teoria e l'analisi di testi letterari si riducono a due grandi famiglie e di solito vengono eseguite lavorando sul testo con evidenziatori e penne colorate, cerchiando alcune parole, sottolineando righe o con altri accorgimenti simili:

a) *Tecniche di analisi del testo*

Ci riferiamo alle tecniche di analisi «discreta», in cui cioè si chiede di discernere uno scarto ben preciso (fonologico, lessicale, ecc., cfr. 1.2) evidenziandolo nel testo oppure completando griglie d'analisi. Tipici esempi di queste tecniche sono le griglie in cui si catalogano gli aggettivi o i sostantivi di un testo in base ai cinque sensi; oppure le tabelle in cui si contrappongono parole relative alla luce ad altre relative all'oscurità, verbi d'azione a verbi di stato, ecc.

A questa categoria rimandano anche le tecniche che permettono di scindere un testo nelle sue varie parti, nelle sue sequenze, nelle diverse sezioni per

poi procedere ad ulteriori raccordi o confronti, oppure per giungere alla scoperta delle regole costitutive di un genere testuale;

b) *Tecniche di analisi oltre il testo*

Si tratta di tecniche assai meno utilizzate, soprattutto perché immettono nella classe una «confusione» che spesso non è gradita agli insegnanti. Ci riferiamo, ad esempio, alla procedura di far lavorare la classe, divisa in gruppetti, per predisporre le indicazioni di regia di un testo teatrale che si è appena letto ed analizzato.

Ricorriamo ad un esempio: dopo aver lavorato su *To be or not to be*, il passaggio naturale «oltre il testo» è quello che chiede agli allievi di indicare come lo reciterebbero: ad alta voce o sottotono? e quali versi si accentuano? e si guardano gli spettatori direttamente o ci si rivolge ad un punto neutro? e c'è musica di sottofondo? e di che tipo? e quale tipo di gestualità si usa: nulla, limitata, agitata? e si cammina a grandi passi o si resta immobili?

Se è vero che si vogliono far crescere criticamente gli allievi, costringerli a divenire registi (ed attori: ogni gruppo produce poi la sua versione del soliloquio shakespeariano) è l'unico modo per portarli *fino in fondo* nel processo di riflessione critica su un testo.

Ciò richiede tempo. Ma non è tempo perso: è tempo proficuamente investito, perché se ogni volta che si legge un testo teatrale si producono le indicazioni di regia questa operazione diviene una *forma mentis*, un procedimento consueto, che verrà applicato ad ogni copione letto, ad ogni film visto, ad ogni messinscena cui si assiste, per tutta la vita. *Non scholae, sed vitae*.

L'esempio relativo al testo teatrale è «ovvio»: il teatro è fatto per essere recitato, e quindi lo si può far recitare.

Con la poesia e la narrativa la situazione è più complessa. Si tratta di giungere ad una transcodificazione che, meno ovvia all'apparenza, rientra comunque nell'esperienza quotidiana di ascoltatori di canzoni, di spettatori di film. Ci riferiamo alla transcodificazione del testo verbale in un testo cinematografico o in un testo musicale.

Il cinema è la forma di narrazione con la quale gli allievi hanno maggiore consuetudine. Chiedere di spezzare un testo in varie sezioni è un'attività scolastica, chiedere di spezzarlo in sequenze o in inquadrature cinematografiche è una piacevole sfida. Se poi per ogni inquadratura chiediamo, stando alle caratteristiche principali del cinema:

- che tipo di inquadratura è (primissimo piano degli occhi? solo il viso? il busto? piano americano? piano sequenza con la camera mobile? ecc.)
- che tipo di luce verrebbe scelta: dura o *soft*? diretta e frontale, oppure laterale per esaltare i contrasti, oppure in controluce?
- che musica verrebbe usata per la colonna sonora? e con quale funzione: di sottolineatura oppure di contrasto con le parole e l'azione?
- e il colore? forte e acceso oppure tenue, delicato? realistico oppure virato, fino a distorcere le normali gamme cromatiche?

La transcodificazione da testo verbale a musica si basa sullo stesso principio: si assegna come compito quello di individuare una «colonna sonora», cioè un frammento musicale anche di poche decine di secondi, che esprima le stesse sensazioni prodotte dal testo di partenza.

In tutti questi esempi lo scopo è lo stesso:

- costringere ad un'analisi;
- farne tradurre i risultati non in parole ma in azioni: in scelte di luci e musiche, in inquadrature e in indicazioni di regia;
- far nascere il confronto tra le differenti interpretazioni di diversi gruppi o allievi, in modo da generare dibattito, discussione.

È probabile che di fronte alla propria scelta di una colonna sonora reggae o heavy metal due studenti discutano sull'interpretazione di un testo leopardiano, mentre è molto improbabile che la discussione nasca di fronte alle discorde interpretazioni di Sapengo e Barilli.

Vogliamo concludere questo paragrafo notando esplicitamente che in nessun caso abbiamo voluto proporre tecniche che «indorino la pillola» dell'analisi testuale. Quelli che abbiamo proposto non sono «giochini», sono traduzioni da un codice verbale inconsueto per gli alunni (quello letterario) a codici multimediali che sono a loro più noti per la frequenza con cui li utilizzano. Tuttavia, mentre tale uso è di solito solo ricettivo, nelle proposte che abbiamo avanzato gli allievi vengono trasformati in autori di proposte, in operatori di scelte.

In tal modo, lavorando su una poesia o una pagina di un romanzo, gli allievi apprendono anche a valutare film e canzoni, cioè la letteratura cui sono abituati e che non rientra (chissà perché, se non per una viscosità del sistema scolastico a prendere atto che la realtà esiste anche al di fuori della scuola...) nei programmi scolastici.

L'unità didattica di letteratura

Nell'insegnamento della *lingua* si usano spesso unità didattiche basate su più testi, che vengono affrontati in maniera dapprima globale e poi analitica, al fine di giungere ad una riflessione sulle loro regole costitutive. Anche nell'insegnamento *letterario* il modello di unità didattica non può prendere le mosse da un unico testo, ma richiederà una pluralità di testi su cui condurre poi una riflessione globale.

Riprendendo la struttura schematica dell'unità di educazione linguistica proposto in questi anni dalla glottodidattica italiana possiamo suggerire il seguente schema:

- la *motivazione*, che potrà basarsi sulla discussione sul tema, sul genere, sulla modernità di un dato autore o movimento;
- da tale punto di inizio si diramano *varie esperienze testuali* parallele (testo 1, testo 2, testo... che conducono tutte ad una fase di riflessione globale

sul tema o l'autore, il periodo, il genere, o varie combinazioni di queste voci).

Ciascun testo viene esplorato sulla scorta di un percorso comune a tutte le lingue in cui si studiano testi letterari:

- una prima *lettura estensiva* finalizzata alla comprensione globale di quanto viene narrato, descritto, argomentato, ecc., nel testo; questa fase può anche essere condotta a piccoli gruppi dagli allievi, che lavorando insieme superano con maggiore facilità le eventuali difficoltà linguistiche;
- una seconda fase di lettura *intensiva* guidata dall'insegnante, che con opportune domande o altre attività stimola gli allievi ad approfondire gli aspetti specifici della letterarietà di quel testo;
- una fase di «*estensione*», che stabilisce collegamenti tra *il* testo, che si sta affrontando e quelli che si sono già analizzati nel corso dell'unità o che verranno analizzati in seguito;
- *contestualizzazione del testo*, se si tratta di un'unità basata su più autori, magari di più periodi; in tal caso sarà necessario contestualizzare ogni testo appena questo è stato letto e approfondito, in modo da enucleare quegli aspetti che saranno utili per discutere del tema o del genere, una volta che si muova alla fase conclusiva dell'unità;
- *apprezzamento critico*: in ogni tipo di unità il testo verrà sottoposto alla critica dell'allievo, che dovrà esprimere e, soprattutto, giustificare il proprio giudizio, realizzando in tal modo la prima delle finalità dell'educazione letteraria;
- *appropriazione del testo*: infine, abbiamo un momento di appropriazione personale, in cui l'allievo riporta il testo al suo vissuto, ai propri principi, alla propria emotività ed esprime-giustifica un suo giudizio anche in termini di piacere prodotto dal testo, di bisogni esistenziali che esso ha evidenziato o risolto;
- *verifica*: si tratta di un problema complesso. Anzitutto, durante l'analisi condotta dagli allievi l'insegnante ha già avuto modo di ricevere feedback circa le capacità che essi stanno maturando. Giunti alla conclusione dell'unità, la verifica non può avvenire che chiedendo agli allievi una prestazione in sintonia con le finalità dell'unità stessa. Se lo scopo è quello di apprendere a leggere-analizzare-giudicare un testo letterario, la verifica consisterà nella richiesta di leggere-analizzare-giudicare un testo letterario dello stesso genere, autore, tema o periodo presentato nell'unità.¹

1. Un approfondimento di quanto sintetizzato qui si può avere in P. Balboni e M.C. Luise *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica*, Roma. Armando, 1994 e nel nostro *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma. Bonacci, 1994. In quest'ultimo volume si trova anche una bibliografia sul tema dell'educazione letteraria.

